

## Développer des compétences

La conception des nouveaux programmes en Espagne

María Antonia Casanova

Traducteur : Claudine Adam

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3427>

DOI : 10.4000/ries.3427

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1996

Pagination : 81-89

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

María Antonia Casanova, « Développer des compétences », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 12 | 1996, mis en ligne le 27 août 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3427> ; DOI : 10.4000/ries.3427

---

## Développer des compétences<sup>1</sup>

### La conception des nouveaux programmes en Espagne

*Maria Antonia Casanova*

#### L'élaboration du curriculum

La mise en place de la récente loi de l'enseignement espagnol (LOGSE, 1990), qui réglemente les nouveaux cycles du système éducatif, leur durée, la définition de leur programme, a rendu nécessaire l'élaboration d'un plan curriculaire qui soit adapté à la structure actuelle du système éducatif pré-universitaire et à l'organisation de l'État en Communautés autonomes, dont certaines possèdent déjà les pleines compétences en matière d'éducation. Le changement, décidé par le ministère de l'Éducation, eut donc pour origine l'élaboration d'une loi organique, approuvée par le Parlement espagnol.

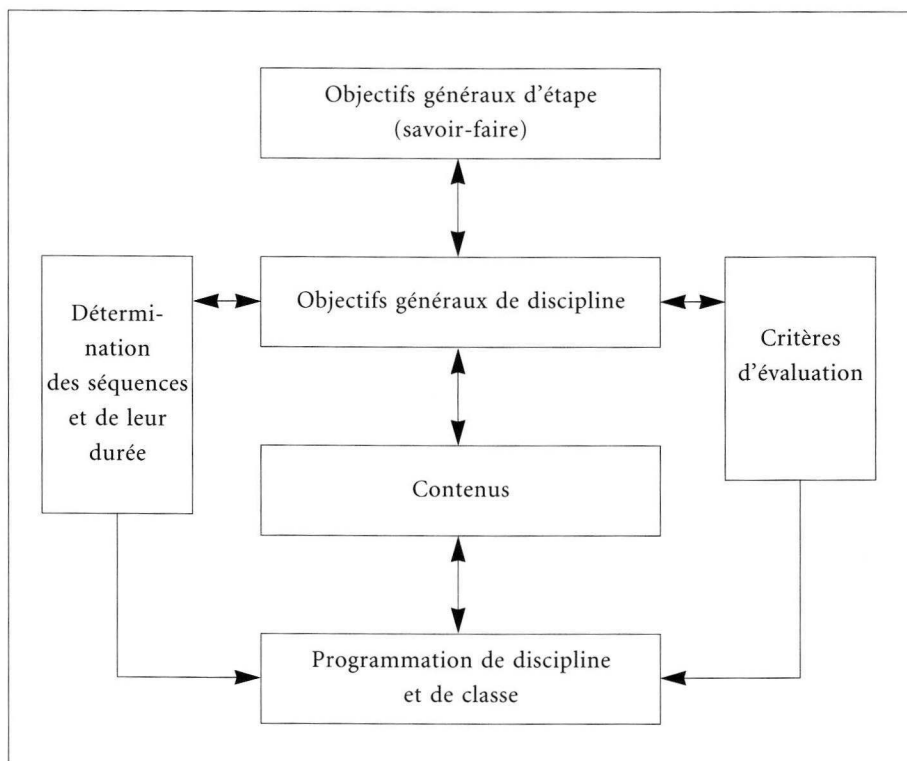
Une équipe de spécialistes des différentes disciplines et niveaux éducatifs (enseignement préscolaire, primaire, secondaire) fut chargée d'élaborer la nouvelle conception des programmes – le plan curriculaire de base ; ils travaillèrent ensemble, au ministère – à la direction générale de Renovation pédagogique –, en coordination avec des personnels du ministère et de l'université. Les disciplines ou matières furent étudiées séparément par des équipes de professeurs, mais tous durent suivre un même schéma afin de préserver l'unité du curriculum. Ainsi, lorsque fut publié le premier document soumis à consultation, les propositions faites pour l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire obligatoire et les classes supérieures visant au baccalauréat répondaient à des principes et à une structure identiques, suivant la progression la plus adaptée à la meilleure formation des élèves. D'autre part, à l'intérieur de chaque cycle, les spécialistes de chaque discipline ont travaillé en coordination, afin que les objectifs et les contenus élaborés dans les unes et dans les autres soient en corrélation, et puissent ainsi concourir de façon plus efficace à l'apprentissage.

Lorsque le premier projet du plan curriculaire de base fut terminé, il a été rendu public et soumis à une vaste consultation qui engloba l'ensemble des professeurs – pouvant ainsi manifester leur opinion de façon individuelle ou lors d'assemblées dans leur établissement –, les associations de parents d'élèves, les mouvements de rénovation pédagogique, les syndicats de l'enseignement, l'inspection de l'Éducation, des experts universitaires ou des spécialistes des différentes matières traitées, etc. Les réactions furent très nombreuses, et quelques unes aboutirent à des modifications pertinentes sur certains aspects.

---

1 Cet article a été traduit par Claudine Adam.

Tableau : Du projet curriculaire à la programmation



82

La promulgation des normes légales, incluant la conception du plan curriculaire, revient au chef de l'État ou au chef du gouvernement – selon qu'il s'agit d'une loi organique, d'une loi, d'un décret royal –, et au ministre de l'Éducation – ordre ministériel –, en tant que responsable du département correspondant.

### Structure du plan curriculaire de base

Tenant compte, d'une part, de l'organisation de l'État espagnol en Communautés autonomes et, d'autre part, de la volonté d'encourager l'autonomie des établissements en matière de programmes afin de favoriser leur adaptation aux caractéristiques des élèves et aux spécificités de l'environnement, et ainsi obtenir les meilleurs résultats éducatifs, la conception actuelle de l'élaboration des programmes présente la structure suivante.

Dans chaque cycle sont proposés des objectifs généraux, appelés compétences – que les élèves doivent développer et acquérir au cours du cycle

dans lequel ils étudient, grâce à leur travail dans les différentes disciplines et matières qui font partie du programme ; c'est pourquoi, pour chacune des disciplines, il existe aussi des objectifs généraux de fin d'étape, qui seront atteints grâce aux contenus proposés par ces disciplines. Les contenus sont découpés en « blocs » et, à l'intérieur de chaque bloc, apparaissent trois types de contenus : « faits et concepts », « méthodes » et « comportements, valeurs et règles ». Enfin, on trouve aussi les critères d'évaluation pour chacune des disciplines et pour l'évaluation finale du cycle.

Comme on peut le constater, les objectifs, contenus et critères d'évaluation sont présentés de façon globale, pour l'ensemble du cycle (primaire, secondaire, etc.). Par conséquent, leur mise en pratique classe par classe, revient à l'établissement qui doit élaborer son projet curriculaire du cycle en adaptant les objectifs généraux à sa population et à son environnement. A partir de là, sera établi un découpage en séquences des objectifs, des contenus – appartenant aux trois types de contenus – et des critères d'évaluation pour déterminer ensuite la programmation de chaque discipline ou matière par année : c'est-à-dire que ce sont les professeurs de l'établissement qui élaborent de façon définitive leur programme<sup>2</sup>. Les grandes lignes établies par le ministère sont obligatoires. L'établissement peut nuancer ou élargir les objectifs et les contenus, mais ne peut en éliminer aucun. Ce qui lui incombe totalement, c'est l'organisation de son enseignement, en programmant dans le temps les objectifs et les contenus obligatoires de la façon qui lui paraît la plus appropriée. Il décide aussi de la méthodologie la mieux adaptée à son travail et des critères d'évaluation par cycle ou classe, ainsi que du futur modèle d'évaluation qui devra être en cohérence avec le projet élaboré.

83

Il faut préciser par ailleurs que l'administration centrale publie des décrets d'enseignements minima qui doivent être respectés par toutes les Communautés autonomes, afin d'assurer l'homologation du système éducatif dans tout l'État. A partir de ces décrets, chaque Communauté élabore son propre système, qui s'applique dans le territoire qu'elle administre. Le niveau d'autonomie des établissements est le même dans toutes les Communautés autonomes.

Il me semble important d'insister sur un fait nouveau qui concerne l'enseignement obligatoire (6-16 ans) en relation avec le nouveau mode d'évaluation des élèves en termes de compétences. Étant donné que l'évaluation prend comme référence les objectifs généraux du cycle, on estime qu'un élève peut avoir acquis les compétences requises par le biais de tel ou tel champ disciplinaire. Un élève peut ainsi passer d'un cycle à l'autre ou obtenir son diplôme si l'équipe de professeurs considère qu'il a suffisamment développé les compétences exigées, même s'il n'a pas obtenu la moyenne dans certains champs disci-

---

2 Voir tableau, p. 82.

plinaires ou matières du programme. Pour faciliter cette décision, les établissements doivent établir des critères de promotion et des critères d'obtention de diplôme, qui se référeront aussi aux compétences proposées et pas seulement aux contenus établis – surtout conceptuels – de mémorisation des connaissances. Cependant, les contenus relatifs aux méthodes et aux comportements contribuent de façon décisive au développement des compétences, et l'on y insiste particulièrement dans les programmes minima obligatoires.

Outre les disciplines traditionnelles de tout curriculum (langue et littérature, mathématiques, sciences sociales, etc.), on trouve les matières dites transversales, composées de sujets d'actualité sociale et présentant un intérêt privilégié pour la formation. Ce sont les suivantes : éducation morale et civique, éducation à la santé, éducation à l'égalité entre les personnes des deux sexes, éducation à l'environnement, éducation sexuelle, éducation du consommateur et éducation à la sécurité routière. Toutes ces matières doivent être traitées à travers toutes les disciplines du programme : leurs objectifs devront être atteints grâce à un travail sur l'ensemble du programme, et non en étudiant les sujets de façon isolée ou ponctuelle.

Dans l'enseignement secondaire obligatoire, on trouve aussi diverses matières optionnelles, que les élèves pourront choisir en fonction de leurs préférences ou de leurs besoins complémentaires de formation. On envisage encore la possibilité de réaliser des « adaptations de programme » pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou pour les surdoués intellectuels.

En complément des règlements où sont publiés les programmes des cycles éducatifs composant le système, on a élaboré également des modèles d'application possible, des orientations méthodologiques, des modèles d'évaluation qui puissent aider les professeurs dans leur travail quotidien. On a ainsi fait paraître des modèles de séquences d'objectifs, de contenus et de critères d'évaluation pour les différents cycles et pour toutes les disciplines ; des modèles pour traiter les matières transversales et les inclure dans le programme ; des modèles de programmation de discipline ; des modèles d'unités didactiques, cycle par cycle ; des modèles de registres d'évaluation ; des modèles de bulletins d'élève pour les familles et de rapports à conserver par l'établissement, dans le dossier scolaire de chaque élève, etc. Ces travaux ont été réalisés par des professeurs experts ou spécialistes de la matière et de sa didactique, publiés par le ministère et distribués gratuitement aux établissements. En outre, les maisons d'édition privées ont, en toute logique, apporté une contribution intéressante dans ces mêmes domaines, si nouveaux pour les professeurs espagnols, puisque l'on est passé de programmes totalement élaborés par l'administration à une conception des programmes qui, si elle précise les minima pour le cycle, doit être élaborée par chaque établissement dans son propre projet en l'adaptant le mieux possible à sa population et à son environnement, comme je l'ai déjà signalé.

Les manuels scolaires pour les élèves reçoivent l'accréditation du ministère, mais cette accréditation comporte une nouveauté importante : ce qui est maintenant approuvé par le ministère, c'est le projet curriculaire présenté par l'éditeur, après analyse d'une maquette du manuel. Dans cette optique, le contrôle porte uniquement sur les minima fixés par l'administration – qui doivent apparaître dans le projet – et sur le respect des dispositions constitutionnelles.

### **Le sens de l'apprentissage dans l'enseignement obligatoire**

Avant d'aller plus loin, il me semble souhaitable d'introduire une réflexion à propos de la signification de l'enseignement obligatoire dans la société actuelle et également sur la réalité de la classe, en marge d'un quelconque propos officiel relatif à ce nouveau plan curriculaire.

L'enseignement obligatoire s'adresse à tous les citoyens et part du principe que tous possèdent des compétences déterminées qu'ils doivent développer dans cette étape obligatoire de leur scolarité. Nombre d'entre eux ne suivront plus d'études institutionnelles ultérieures. La finalité de cette période consiste donc à aider chaque personne à arriver au maximum de ses possibilités, quelles qu'elles soient. Le but n'est pas de former des spécialistes en quoi que ce soit ; cela est réservé aux étapes suivantes. On essaie de former des personnes qui pourront s'intégrer de façon positive et critique dans la société dans laquelle ils vivent, aussi bien au niveau personnel qu'au niveau social ou professionnel.

85

Cela implique qu'à l'heure actuelle on doit absolument tenir compte du fait qu'il est devenu impossible à un individu de dominer toutes les connaissances que possède l'humanité. Donc, si l'on considère que le but de l'enseignement obligatoire a pour objectif de développer au mieux les compétences de toute la population et que l'ensemble des connaissances actuelles est inabordable, l'optique du plan curriculaire de base sera de favoriser la formation d'une personne dans son intégralité, possédant des méthodes ou des instruments suffisants pour lui permettre de se débrouiller dans les différents domaines d'étude ou de travail et ayant acquis les connaissances conceptuelles nécessaires pour lui permettre d'arriver à cette formation élémentaire. Cela nécessite dans tous les systèmes éducatifs – et pas uniquement dans le système espagnol – une sélection rigoureuse des contenus conceptuels, afin de ne pas surcharger les programmes de connaissances inutiles qui pourraient nuire à la réussite des objectifs éducatifs les plus efficaces pour la personne.

D'autre part, puisque dans l'enseignement traditionnel on n'a jamais enseigné de façon systématique des « comportements », les professeurs n'ont pas de modèles adaptés pour les aborder dans la classe. Il peut donc arriver que, malgré les visées pertinentes des nouveaux programmes, les maîtres et les

professeurs continuent à enseigner comme toujours, c'est-à-dire en surchargeant les programmes des aspects conceptuels et de quelques aspects méthodologiques, mais en laissant de côté le développement des comportements, ce qui conduira à la formation d'une société de personnes qui savent et, au mieux, savent faire, mais qui ne savent pas être.

La problématique que j'expose devrait déboucher sur un modèle d'enseignement dans lequel, par le biais de la méthodologie et de l'évaluation, le curriculum aurait pour but d'atteindre les objectifs proposés<sup>3</sup>, en s'appuyant sur les contenus nécessaires pour y parvenir. Le modèle d'enseignement est en général axé sur les contenus et l'on ne sait pas très bien si les objectifs ont été atteints ou non. Les problèmes d'« échec scolaire », si préoccupants dans le cadre de la politique éducative, diminueraient notablement, car on offrirait des buts possibles à atteindre et l'on ne viserait pas une accumulation et une mémorisation des contenus, de plus en plus nombreux, que la plus grande partie de la population ne peut dominer.

### **Évaluation et suivi de la mise en place des programmes**

Dès le début de la généralisation de la nouvelle loi de l'enseignement dans l'enseignement primaire et, plus concrètement, dans son premier cycle (élèves de 6-7 ans), une évaluation a été réalisée pour connaître les difficultés et les avantages apparus durant le processus d'élaboration des premiers projets curriculaires de cycle. Pendant l'année scolaire 1992-1993, cette évaluation fut réalisée par deux voies différentes, la direction générale de Renovation pédagogique et l'inspection de l'Éducation. Le panel des familles et des professionnels de l'enseignement consultés fut très large et un suivi qualitatif du processus a été mené en même temps dans sept établissements. Les résultats obtenus par ces deux voies coïncidèrent pour la plupart des indicateurs utilisés. Voici ce qui me semble le plus significatif.

La principale difficulté rencontrée par les professeurs pour l'élaboration du projet de curriculum fut le travail en équipe. Il n'est guère habituel dans la profession enseignante de « travailler ensemble », même si l'on est un excellent professionnel. Dès que des formules et des mécanismes de travail en commun furent trouvés, le projet put être réalisé de façon satisfaisante pour tous et fut particulièrement gratifiant pour ses auteurs. C'est là un des aspects qui, après avoir présenté le plus de difficultés au début, s'est révélé le plus positif, une fois les problèmes résolus.

Parmi les éléments du curriculum qui ont posé le plus de problèmes, on retiendra l'évaluation, la méthodologie et l'intégration des matières transversales.

---

3 M. A. Casanova, *Manuel d'évaluation éducative*, Madrid, La Muralla, 1995.

En ce qui concerne l'évaluation, il semble difficile de préciser la méthode et les instruments vraiment adaptés à l'évaluation continue, méthodique et formatrice des apprentissages des élèves et de la pratique enseignante. La détermination des critères d'évaluation et de promotion des élèves est aussi quelque chose de nouveau qui exige du temps et de l'expérience dans son application pour parvenir à un modèle adéquat. Les bulletins scolaires adressés aux familles, pour les informer des progrès des élèves, impliquent aussi la rupture avec une tradition qui évaluait uniquement le résultat de chaque discipline, avec une notation (suffisant, honorable, progresse de façon satisfaisante, etc.) qui n'en disait pas bien long sur les aspects qu'elle soulignait ou pour lesquels il fallait un effort supplémentaire ou bien poursuivre le travail commencé.

En ce qui concerne la méthodologie, dans les premiers projets on a agité des idées très vagues ou très générales, impossibles à traduire clairement pour savoir comment se déroulait le travail dans la classe, l'interaction avec les élèves. On parlait de méthodologie « active », « participative »..., mais on ne concrétisait pas « comment » y parvenir, de quelle façon agir pour viser ces principes.

Les matières transversales, quant à elles constituent une nouvelle optique des programmes qui reste toujours difficile à inclure correctement dans le traitement d'ensemble des disciplines. Cela sembla donc particulièrement difficile au début. Cependant, de nombreux matériels de soutien ont été publiés qui sont autant d'orientations pour leur intégration correcte dans le programme<sup>4</sup>.

Postérieurement, le plan d'action (1994-1997) de l'Institut national de la qualité et de l'évaluation s'est donné, entre autres, pour objectif de connaître et d'évaluer les résultats éducatifs atteints à la fin de l'enseignement primaire, en les mettant en relation avec les facteurs contextuels et avec les méthodes utilisées dans les établissements. L'étude est parue et un rapport préliminaire vient d'en tirer les conclusions qui n'ont pas encore été publiées officiellement.

L'évaluation a été faite sur tout le territoire en prenant l'établissement comme unité de base de l'échantillon et, dans l'établissement, les élèves de la dernière classe du premier cycle de l'enseignement primaire et ceux de la 6<sup>e</sup> année de l'enseignement général de base (EGB), ainsi que l'équipe de direction de l'établissement, les professeurs des élèves évalués et leurs familles. Dans le premier cycle du primaire, on a axé l'évaluation sur les méthodes éducatives et l'implantation de la LOGSE, sans se désintéresser des résultats obtenus. En 6<sup>e</sup> de l'EGB, en revanche, on a surtout étudié les résultats. Le rapport publié apporte de nombreuses données sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage utilisées dans les établissements et sur les facteurs contextuels – internes et externes – qui ont une influence sur le fonctionnement de l'établissement et les

4 M.V. Reyzábal, A.I. Sanz, *Les axes transversaux, apprentissage pour la vie*, Madrid, École espagnole, 1996.



résultats des élèves. Le moment n'est pas venu d'analyser ces résultats, mais il peut être intéressant de noter que les résultats atteints en langue sont meilleurs que ceux des mathématiques et que les élèves du premier cycle réussissent mieux que ceux de 6<sup>e</sup> année. Le rapport dont je parle compte, en principe, cent six pages, ce qui signifie qu'il analyse de nombreux facteurs. Cependant, si je le mentionne ici, c'est pour confirmer l'existence d'évaluations nationales qui permettent d'évaluer à la fois le niveau d'apprentissage atteint par les élèves et d'autres éléments importants ayant une influence décisive sur le fonctionnement du système éducatif, dans les établissements principalement.

## La formation des professeurs

Dans ce domaine, il faut distinguer la formation initiale que les professeurs reçoivent pour obtenir leur diplôme d'enseignement, le contenu du concours qu'ils doivent passer s'ils souhaitent entrer dans l'enseignement public et la formation permanente qui est offerte aux professeurs en exercice.

La formation initiale des professeurs a lieu à l'université et il est certain que le changement des programmes pour les adapter aux nouvelles exigences de l'enseignement n'est guère rapide. En outre, les professeurs en exercice ont été, pour une bonne partie d'entre eux, formés voici de nombreuses années ; ils doivent donc actualiser leurs compétences, car les circonstances ont changé de façon significative. On a récemment modifié le contenu du cours que doivent suivre les *licenciados* (diplôme bac + 5) pour pouvoir enseigner.

L'optique du concours que les candidats à l'enseignement public doivent passer est, quant à elle, adaptée aux exigences du nouveau curriculum. On examine le curriculum professionnel du candidat et, dans les exercices qu'il doit réaliser, on trouve des questions théoriques et pratiques en rapport avec les programmes en vigueur.

En ce qui concerne la formation permanente des professeurs en exercice, on a organisé au cours de ces dernières années un vaste réseau, public et privé, pour répondre à leurs besoins d'actualisation. Le ministère de l'Éducation gère, dans sa zone de fonctionnement (Communautés autonomes ne possédant pas les pleines compétences éducatives), les centres de professeurs et de ressources (CPR) qui offrent des stages avec des thèmes imposés et d'autres adaptés aux besoins de la zone où se trouve le CPR. Il y a pratiquement cent quatre-vingts centres en fonctionnement, bien que l'équipe ministérielle soit en train de réfléchir à la redéfinition du modèle de formation permanente des professeurs. On tend à la création d'un institut de formation permanente dans chaque capitale de département, dont dépendraient les CPR qui resteraient en fonctionnement – ceux situés dans les zones éloignées de la capitale – pour les professeurs ayant des difficultés d'accès à cette capitale.

Comme je le signalais auparavant, le réseau privé – plusieurs associations d'établissements, mouvements de rénovation, etc. – effectue lui aussi un

travail important au niveau de la formation permanente des professeurs, en organisant des stages tout au long de l'année scolaire, dans des universités d'été et d'hiver, etc. Les établissements eux-mêmes organisent des stages ou des projets de formation pour l'ensemble de leurs professeurs et bénéficient de subventions de différentes sources ; ces stages sont très souvent autorisés par le ministère de l'Éducation et de la Culture, ce qui présente un grand intérêt puisqu'ils apportent de la cohérence à la pratique enseignante de l'établissement et facilitent, par conséquent, la mise en pratique du projet éducatif et le déroulement des projets de curriculum, en unifiant les principes de fonctionnement et les critères d'application.

Autre domaine important de la formation, celle qui s'adresse aux équipes de direction des établissements en leur offrant l'ensemble des éléments requis pour exercer la direction et qui sont exigés pour accréditer les professeurs candidats à ces postes.

En résumé, on peut affirmer qu'au cours de ces dernières années, on a réalisé un grand effort économique et un grand effort de fonctionnement pour organiser et étendre la formation permanente à l'ensemble des professeurs en exercice ; que cette formation s'est appliquée principalement à actualiser les aspects didactiques et pédagogiques exigés par la mise en place de la LOGSE, bien que l'on ait aussi réalisé des activités de spécialisation scientifique dans les différentes disciplines des programmes. On essaie de combiner l'actualisation épistémologique et la didactique.

Enfin, il est important de signaler que l'on a commencé à évaluer les professeurs et les équipes de direction au cours des deux dernières années scolaires, dans le but d'apprécier leur travail, soit qu'ils aient demandé un « congé pour études », soit qu'ils se soient présentés à l'« accréditation » pour exercer la fonction de directeur d'établissement. Il s'agit d'une pratique presque inédite dans notre système éducatif, c'est pourquoi elle mérite d'être soulignée.